Stigma ve škole

Stigma in School

Dana Bittnerová, David Doubek, Markéta Levínská

Abstract: The article is based on anthropological research that was conducted between 2005 and 2010 as part of two projects, *The value of education from the Roma viewpoint (How Roma mothers understand education)* and *Function of cultural models in education* (GAČR reg. no. 406/05/P560 a reg. no. 406/08/0805). In the theoretical section, we build on the core concept of cognitive anthropology – schema theory (C. Strauss, R. D'Andrade). When considering the relation between culture and body we return to the ideas of M. Mauss (*Les techniques des corps*) and M. Foucault (*Discipline and punish*). The theory of stigma draws upon the classical concept of E. Goffman. The practical section presents the results of our findings relating mostly to the different enculturation processes in Roma families and interaction at primary school that leads to the much criticised transfer to practical schools.

Key words: ethnography, cultural models, cognitive anthropology, stigma, enculturation, education of Roma.

Úvodem

V tomto textu se chceme věnovat efektům stigmatizace založené na kulturních modelech, a jak se promítají do problematiky vzdělávání v kontextu konfliktu mezi majoritou a romskou minoritou. Jde o pokus porozumět, v čem fakticky spočívá *kulturní konflikt*, který způsobuje selhávání dětí ve škole, jak tento konflikt uchopit. Podle našeho názoru nejde o prostý rozpor dvou neslučitelných kulturních norem, ale o střet, který vyvěrá z omylů, nedorozumění a problémů při vzájemné interakci majority a minority. Velkou úlohu přitom hraje vzájemná konceptualizace a z ní vyvěrající stigmatizační diskurz, kde faktické rozdíly ve „zvyklostech“ nemusejí být tak velké, ale jsou tímto diskurzem dramaticky akcentované. Text vychází z antropologického výzkumu, který probíhal mezi lety 2005 a 2010 v rámci dvou projektů „Hodnota vzdělání z hlediska Romů“ a „Funkce kulturních modelů ve vzdělání“ (GAČR reg. č. 406/05/P560 a reg. č. 406/08/0805).

Metoda výzkumu

Naše výzkumy jsou zaměřené na porozumění hledisku aktéra, protože se domníváme, že v problematice vztahu Romů a majoritní společnosti je klíčové pochopit, jak jedna strana rozumí druhé a současně sobě samotné, protože právě specifická porozumění vedou jednotlivé osoby i skupiny k určitým rozhodnutím, k jednání a ke konfliktům. Uvedené cíle přirozeně ovlivňují volbu výzkumných metod, jimiž jsou klasické etnografické metody jako je zúčastněné pozorování, polostrukturovaná či volná interview a preference konkrétní lokality, která je zkoumána dlouhodobě a do hloubky oproti plošně pojatými studiemi. Vedle uvedených teoretických důvodů nahrávají etnografickému přístupu i důvody „kulturní“, či „postojové“. Podle našich zkušeností mají Romové často vyhraněný vztah k osobám a situacím, které chápou jako „úřední“, a dotazníky a podobné formálně vyhlížející nástroje jsou velmi „úřední“. Překonání nedůvěry k „úředním“ osobám, za které jsou všichni přichozí zástupci majoritních institucí považováni, vyžaduje čas a značné úsilí a jsou to opět etnografické metody, které jediné umožňují tento čas a úsilí vynaložit.

Naše výzkumy (první prováděla Markéta Levínská, druhý realizoval tým Markéta Levínská, David Doubek, Dana Bittnerová) probíhaly ve dvou lokalitách. Jedna se nachází ve východních Čechách a druhá v západních. Ani v jedné bychom nebyli úspěšní, nebýt „průvodců“ (gatekeeperů). „Gatekeepery“ se stávají osoby, které jsou charakterizovatelné určitou mezní identitou, jsou schopné zaujímat hledisko jak své minoritní, tak majoritní skupiny, protože v rámci svých profesí a rolí v komunitě sloužili už před naším příchodem jako určití „překladaatelé“; například pomáhali příbuzným s komunikací se „sociálkou“ či jim pomáhali shánět práci. Údaje nepocházejí samozřejmě pouze od nich, ale byli to oni, kdo nám pomáhal získat důvěru obyvatel vyloučených lokalit a bez jejich přispění si nedovedeme výzkum představit. Jména těchto průvodců i dalších informátorů jsou změněná. Analýza rozhovorů a interakčních transkripcí probíhala pomocí programu Atlas Ti pro zpracování kvalitativních dat. Data byla získávána s přihlédnutím k nárokům kognitivní antropologie, tj. jednalo se zejména o řeč, a analýza sledovala opakující se metaforické a metonymické struktury [Quinn, N., Holland, D. 1987, s. 14 – 18]. Během interpretace je samozřejmě zohledňován kontext, v němž je řeč vedena.

Distributivní pojetí kultury a problém vztahu kultury a jednání

V naší koncepci se hlásíme k pojetím kultury, které akcentují významovou stránku kultury na rozdíl od těch, které ji definují z fundamentálně behaviorálního hlediska [Shweder 2001: 437].

Romská problematika je v teoretické i praktické rovině postižená velkými identifikačními problémy, k Romské národnosti se hlásí velmi málo osob, jednotlivé teoretické tábory se nemohou shodnout na základě čeho romskou kulturu identifikovat a i mezi Romy samotnými neexistuje žádný element velké skupinové identity, naopak existuje zde řada skupin, které popírají, že by měly s ostatními něco společného [Langhamrová, Fiala 2008: 94; Jakoubek 2005, Hejnal 2008]. Rozhodně zde nelze hovořit o nějaké homogenní kultuře, je třeba zaujmout stanovisko *distributivní*, které zohledňuje intrakulturní variabilitu.

Distributivní model kultury chápe kulturu jako určitou „sémantickou populaci“. Významy, které tuto populaci tvoří, jsou chápány jako významy osvojené, významy, kterým aktéři vědomě či nevědomě rozumí a podle kterých se rozhodují. Tyto významy jsou zvnitřněné, vyjadřované v řeči a jiných formách jednání [Schwartz 1978: 423; Sperber 1985: 77 – 78].

Kulturní modely

Kulturní modely (schemata) lze považovat za sémantické jádro distributivně chápané teorie kultury. V zásadě jsou to určité sdílené a zažité metafory, které jsou běžné v určité populaci nebo sociální síti. Nejsou to však přesvědčení ani logické věty. Každý model je určitou asociovanou strukturou sémantických vztahů a jedná se o prostředek sdílení určitého přesvědčení. Kulturní modely je možné chápat jako určité nástroje porozumění, interpretační rámce, ale porozumění je vždy konkrétní tělesnou otázkou každého člověka a toho, jak si daný kulturní model zažil (jak se ho naučil, osvojil, jak se prakticky stal součástí jeho těla).

Pojem „schema“ či „kulturní model“ není ovšem představa ani pojem v systematickém nebo slovníkovém slova smyslu. Je to naučená kognitivní struktura, skrze kterou člověk interpretuje svou zkušenost světa. Například schema JEŘÁB není ani obraz jeřábu, ani (jenom) „stroj na zdvihání nákladu“, nýbrž určitá struktura „zavedených souvislostí“, organizace vědomostí, představující zjednodušený svět, které myšlení využívá (tj. „žlutý vysoký stroj s hákem na laně“).

Schemata obsahují určité „výchozí hodnoty“; pokud vidíme část korby a nákladu, nemusíme vidět celý objekt, abychom si udělali závěr, že co vidíme, je nákladák. Na základě výchozích hodnot dochází v myšlení k doplňování toho, co není v zorném poli přítomné. Člověk nemusí vidět celé písmeno a rozpozná jej, nemusí v hudbě mít určité rytmické elementy, aby je tam slyšel, nemusí v příběhu mít popsané veškeré kroky, aby pochopil, že hrdina vyšel do zahrady. Ve všech těchto případech člověk využívá rozmanitých výchozích hodnot svých schemat k interpretaci náznaků [Lakoff, Johnson 1980].

Schemata dále mohou být zkonstruovaná z jiných schemat a samy jsou součástí jiných schemat v mnohoznačném sémantickém poli. Tak schema ŠKOLA se nejspíše skládá ze schemat BUDOVA, UČITELÉ, ZNÁMKY, POVINNOSTI, ROZVRH, SEZENÍ V LAVICI, PŘESTÁVKY, UKLÍZEČKY, ZÁCHODKY, MATEMATIKA, PRAVOPIS a dalších. Ty se opět skládají z dalších schemat a jsou součástí opět dalších schemat [D'Andrade 1992: 52]. Schemata jsou nástroje, které využíváme, abychom se dobrali nějaké interpretace [D'Andrade 1994: 53]. Schematizace je neustálý proces, který prochází určitou přibližnou, proměnlivou a ne úplně permanentní cestou.

Abychom podtrhli, že máme na mysli schemata, v návaznosti na úzus v kognitivistické literatuře používáme malé kapitálky ke zdůraznění, že se jedná o analyticky extrahovanou interpretační jednotku. V případě našich romských aktérů by například mohlo být schematem, že ÚSPĚCH JSOU JEDNIČKY. Nejedná se o něčí vyjádření, ale o opakující se interpretaci v našich datech.

Schemata jsou tedy individuální vtělené mentální struktury (či procesy), které vznikají v průběhu socializace v mysli/těle každého člověka a představují základ jeho subjektivního pojmového světa. Některá schemata jsou čistě soukromou/individuální věcí, hovoříme v takovém případě o schemech idiosynkratických na rozdíl od těch, která jsou sdílená a tedy kulturní. Ve skutečnosti je ale obtížné najít čistě idiosynkratická schemata, protože prakticky všechna využívají sdílených sociálních prostředků, zejména jazyka. Neexistuje žádná jasná hranice mezi kulturními reprezentacemi na jedné straně a idiosynkratickými na druhé straně [Strauss, Quinn 2003: 7]. Rozdíl mezi idiosynkratickými schematy a kulturními modely je ovšem důležitý, protože poukazuje na **tělesnost** kulturních porozumění a důležitost učení a socializace.

Internalizace

Je velmi zavádějící vidět koncept kulturních modelů jako cosi ryze intelektuálního. Velmi podstatná je právě tělesná (tj. zvnitřněná) povaha kulturních

modelů. Jestliže hovoříme o „internalizaci“, nejde o to, jak dostat něco „zvenku“ (z kulturního prostředí) přes bariéru „dovnitř“ (subjektu); jde o to, že je nutné počítat s tím, že kultura má tělesný základ a že „přesun“ zvenku dovnitř není jednosměrný ani jednoduchý proces. Strauss a Quinn srovnávají pojem schematu s pojmem habitus [Bourdieu 1999], kdy nacházejí velmi mnoho styčných bodů, jako je koncepce vědění, které není naučené z kognitivně reprezentovaných a tvrdých a jasných pravidel, inkorporovanost vědění, učení se praxí, tendence k sociální reprodukci skrze individuální akce, které nejsou nikdy stejné [Strauss, Quinn 2003: 44]. Interpretační rámce, které mají naši informátoři vzhledem ke škole a vzdělávání či výchově nebo které mají příslušníci majority, kteří s nimi přicházejí do kontaktu, tak nelze chápat chladně formalisticky jako pouhé sítě sémantických korespondencí, ale jako složité motivačně – prožitkově – intelektuální vědomé a nevědomé struktury/procesy, jejichž stabilita a vitalita úzce souvisí s tělesností té které osoby.

Motivační síla

Schematům se také připisuje určitá motivační síla [Andrade, Strauss 1994, Strauss, Quinn 2003]. „Nejobecnější interpretace *toho, oč běží* budou fungovat jako důležité cíle pro tuto osobu“ [D'Andrade 1994:30]. D'Andrade i Strauss a Quinn připisují motivační sílu hierarchičnosti schemat. Vtip je v tom, že neexistuje apriorní *systém kategorií*, který by tuto hierarchičnost z principu definoval. (Jako například: hudba jako nadřazená kategorie, která by motivovala všechny Romy – z řady příkladů víme, že to není pravda). Schemata jsou pouze *metaforicky založené souvislosti*. Ty výše v hierarchii jsou ty, prostřednictvím kterých lze ty níže postavené zobrazit, tj. vyprávět a *zažít*. Vlastní tělo je v zásadním smyslu součástí těchto vyprávění. Metaforičnost tu není formální sémantický vztah nějaké „pouhé“ ekvivalence, význam je tu vždy význam s tělesnou relevancí.

„To, oč běží“, tedy vůdčí motiv, se ale těžko hledá v nějaké univerzální automatické spontaneitě. „Oč běží“ se ovšem většinou dozvídáme od druhých. A to nejen verbálně prostřednictvím fakticky vyprávěných příběhů, ale zejména oním *zažíváním* – habituací. „To, oč běží“ – sociálně převzatá metaforická schematická struktura – se tak stává součástí našeho těla. Mezi našimi informátory jsme se například setkávali s určitým schematem, které ospravedlňovalo pasivitu při hledání práce i při postupu školou: STEJNĚ NÁS NIKDE NECHTĚJÍ. Tato vůdčí schemata (OČ JDE V ŽIVOTĚ ČLOVĚKA) ovšem mohou být prvky ideologie, která fixuje jeho sociální postavení.

Tematicita

Přes distribuovanost významů kultury působí jako určité celky. Vůdčí motivy ve formě jakýchsi „témat“ se opakují. Ačkoliv naši Romové nežijí ve slovenských romských osadách, setkáváme se zde s motivy příbuzenské a rodinné loajality, distanciacie, sdílení prostředků, které jsou popisované v literatuře o těchto osadách [Jakoubek, 2005; Sekyt. 2004], byť se jedná již o třetí nebo čtvrtou generaci přistěhovalců, kdy nejméně dvě generace prošly asimilačními procesy socialistického státu. Ale taky se zde setkáváme s obývkou, rajskou omáčkou, adorací vojenské služby, obdivem k černým rapérům. Předpokládáme, že pokud se některá schemata váží k širokému kontextu zkušeností, které jsou si podobné na principu family resemblance¹, člověk na ně zároveň od dětství během výchovy opakovaně naráží (často se setkává s interpretacemi na jejich základě), mají tendenci stát se kulturními tématy [Strauss, Quinn 2003: 118]. V souvislosti s problémem stigmatizace a romské kultury, kterému se zde věnujeme, je to zejména schema NEČISTOTY, které prostupuje kontexty od osob přes jídlo až ke zvířatům a místům.

Roger Keesing [1987] poukazuje na jeden rizikový aspekt kulturních modelů, a sice že schemata mají „praktickou“ povahu, tj. vytvářejí svět interpretací, ve kterém se cítíme normálně, běžně, přirozeně, který nás nevzrušuje a ve kterém nás nenapadá se na nic ptát. Svět zavedený, „uživatelsky neproblematický“. „Tendenci konzervovat“, obhajovat status quo, nelze připsat nějakému čistě neutrálnímu psychologickému procesu metaforické apropriace světa a nevšímát si přitom společenských efektů, které působí ve formě ideologie nebo diskurzu, který pomáhá ustavovat tuto běžnost a zavedenost široce sdílených schemat. Každé vědění je historicky situované, limitované omezeními, která leží mimo čistě individuální kognici. Vždy záleží na tom, kým dotýčný je. V našem případě pak náležitou ideologickou bedlivost zasluhuje dle našeho názoru zdánlivě „typicky romský“ a romské kultuře připisovaný fenomén *distanciacie*.

Problém distanciacie a schematu SVĚT JE ROZDĚLENÝ

V literatuře je popisován určitý výrazný element, charakteristický pro Romy, a sice zdůrazňování rozlišování a vzájemného pohrdání mezi jednotlivými skupinami Romů (Olaši, Degeši ad.) [Sekyt 2004: 196; Jakoubek 2005]. Tomuto jevu říkáme *distanciacie*. Je to konceptualizace operující se schema-

¹ Druh kategorie, která je tvořena řetězcem navzájem se překrývajících podskupin, které mají společné prvky, ale dohromady je všechny žádné kritérium jednoznačně nespojuje, typickým příkladem je „hra“ [Lakoff 1990: 16].

tem SVĚT JE ROZDĚLENÝ a zahrnuje mnohem více, než členění na výše zmíněné skupiny. Je běžné, že v rozhovorech se ti, kteří vypovídají, distancují od ostatních sousedů v domě jako od těch, kteří jsou tak či onak „horší“ než oni sami. A to zejména v diskursu, který nějak souvisí s tím, jak je vidí „bílí“, nebo jak by mohli „navenek“ působit. Tento element distanciacie je úzce spojený s diskurzem vyvolenosti, kdy „Gádžo“ znamená cosi nižšího a sprostšího než „Rom“ a ke Gádžům je tedy možné se odpovídajícím způsobem chovat. Z této distanciacie pak vyvěrají pro neznalého podivné a iracionální „šlechtické“ postoje, kdy Romové ostentativně mrhají pomocí, která se jim dostává, odmítají dělat veřejné práce, které stojí nízko na žebříčku zaměstnání a podobně. My ovšem v této distanciaci nevidíme pokračování dávných indických tradic a exotických názorů, tak jak chápe koncept „nerovnosti“ Jakoubek (nerovnost připisována romským rodům jako jejich inherentní ústřední hodnota) [Jakoubek 2005: 149]. Schema LIDÉ SI PRINCIPÁLNĚ NEJSOU ROVNI (jak jej podává Jakoubek) je pro nás jen rozšíření jiného schematu, a sice že CIKÁNI SI PRINCIPÁLNĚ NEJSOU ROVNI S BÍLÝMI. „*Cikáni jsou neřešitelný národ*“, „*Jediný národ na světě, který tě po sedmi letech známosti okrade*“, „*Cikáni nikdy makat nebudou*“ a další podobné výroky se pohybují v českém a slovenském lidovém diskurzu jako lidová moudra a společně s kusými zkušenostmi pomáhají vytvářet sdílené schema CIKÁNA. S tímto schematem se všichni, kdo jsou tak či onak synekdochicky označitelní jako CIKÁNI² nakonec konfrontují a tomuto schematu se dílem brání a dílem mu podléhají přes komplex distanciacie, který přejímají od majority. Odpor k tomu, být viděn že zametám ulice, patří do stejného majoritou i minoritou sdíleného schematu. Jestliže se tento odpor ze strany majority interpretuje jako lenost, je to omyl. Je to odpor k tomu, být viděn jako (ŠPINAVÝ) CIKÁN. Diskurs vyvolenosti, který je považovaný za další ukázkou odvěkého skupinového instinktu, kdy jen vlastní skupina se považuje za „lidi“, zatímco zbytek jsou barbaři, je podle našeho názoru efekt stigmatizace v Goffmanově duchu [Goffman 2003]. Jestliže jsme vyloučeni, jsme tudíž výluční a vyžadujeme zvláštní zacházení.

S touto distanciací pak zápasí jak vychovatelé a učitelé, tak samotní romští žáci a jejich rodiče, aniž o tom ví a situaci vědomě chápou. Tato distanciacie také působí jako zásadní překážka všech integračních snah.

² Přes nesourodou family resemblance kategorii, kde roli může hrát jak příbuzenství, tak lokalita, tak barva pleti a další „znaky“.

Stigma

Tradičně, od dob starých Řeků poukazuje stigma na něco neobvyklého a špatného v morálním statutu jedince [Goffman 2003: 9]. Stigma je hanba [Goffman 2003]. Goffman ukazuje několik rovin identity, z kterých lze situaci stigmatizovaného jedince nahlédnout. Je jím sociální identita, osobní identita, identita ega (s odkazem na Eriksona).

Rovina sociální identity umožňuje definovat stigma jako takové. Cizí osoby klasifikujeme na základě stereotypních předpokladů, předvídáme jejich kategorie a atributy – jejich sociální identitu. Předjímání transformujeme do očekávání a z našeho hlediska oprávněně kladených požadavků, které jsou vytvořené pod prvním dojmem; Goffman je nazývá *virtuální sociální identita*. *Skutečná sociální identita* je jedincova vlastní kategorie s jejími atributy [Goffman 2003: 10]. Zpravidla si svoje očekávání neuvědomujeme, dokud nedojde k rozporu mezi jmenovanými identitami. Je-li mezi nimi silný rozpor, znamená to, že jedinec vlastní velmi diskreditující atribut a můžeme hovořit o stigmatu. Není-li mezi těmito identitami diskrepance, nacházíme se v neproblematické přítomnosti „normálního“ druhého.

Stigma je uvedeno v život v sociální situaci, bez přítomnosti druhého neexistuje. Stigmatizace je interakční situace, kdy rozdělujeme společnost na dva tábory – sebe „normální“ a ty druhé, které nepovažujeme za plnohodnotné lidské bytosti. Neplnohodnotnost druhých vyplývá z jejich neschopnosti odpovídat na naše očekávání, která na ně klademe v souvislosti s našimi požadavky, založenými na stereotypních očekáváních dle kategorie, kam jedince zařadíme.

Goffman popisuje situaci, kdy stigmatizovaný jedinec zůstává relativně nedotčen našimi požadavky. *„Odříznut svým odcizením a chráněn svými vlastními představami o identitě, vnímá sám sebe jako plnoprávnou lidskou bytost a jsme to my ostatní, kdo se mu jeví ne zcela lidští. Nese si své stigma, nezdá se však, že by to na něj zapůsobilo nebo, že by to v něm vyvolalo zvláštní lítost. Tuto alternativu velebí názorné historky o memonitech, cikánech, nestydatých padouších a ultra-ortodoxních židech“* [Goffman 2003: 14 – 15].

Goffman cituje Sullivana, který řeší situaci člověka, jemuž se nedostává „zdravé zpětné vazby“ *„Vědomí méněcennosti znamená, že člověk nedokáže vypudit ze svého vědomí formulování jakéhosi chronického pocitu tohoto nejhoršího pocitu typu nejistoty, což znamená, že člověk trpí úzkostí a dokonce ještě něčím horším, má-li být žárlivost horší než úzkost. Strach, že si vás druzí nebudou vážit kvůli něčemu, co je na vás vidět, způsobí, že v kontaktu s okolím budete vždy nejistí. A tato nejistota nevyvěrá z tajemných a jaksi zastřených zdrojů, jak je tomu u mnoha našich úzkostí, ale z něčeho, o čem dobře víte, že to nemůžete napravit. Toto pak představuje téměř fatální nedostatek v osob-*

nostním systému, neboť já není schopno skrýt či vyloučit jednoznačnou formulaci, jež zní: Jsem méněcenný. Lidé mne tedy nebudou mít rádi a já se mezi nimi nemohu cítit v bezpečí“ [Goffman 2003: 22].

Stigmatizovaný ví, že s ním je zacházeno na základě jeho stigmatu a že je „pod lupou“, musí si dávat pozor, jak se vyjadřuje. U některých romských matek v našem výzkumném vzorku se toto vědomí projevuje kladením důrazu na dokonale čistý a upravený vzhled dětí, velmi čistou a upravenou domácnost. Romská žena během interview, při němž jsem se jí přímo neptali na hygienické návyky, dokládá svoji čistotnost tvrzením, které ji řekl tovární mistr, když ji navštívil: *„U vás si to kafe vždycky dám“* [Levínská, osobní archiv]. Smyslem upozornění na čistotu je ve všech těchto případech (dle našeho mínění) distancování se od skupiny Romů, kteří jsou *špinaví cikáni* a mezi něž dotyčná nepatří a od konceptu ŠPINAVÉ CIKÁNKY, o němž předjímá, že jej jako svůj interpretační rámec má členka majority, badatelka, s níž je v interakci tváří tvář.

Na svoji nejistotu ve smíšené interakci může stigmatizovaný reagovat přílišným strachem, hrbením se či naopak přemrštěnou statečností. Stigmatizovaný se pak jeví „normálnímu“ jako „příliš agresivní nebo příliš ostýchavý, a v případě kterékoli z obou možností příliš nakloněn podsouvat našemu jednání nezamýšlené záměry“ [Goffman 2003: 28]. Ve smíšené situaci (stigmatizovaný versus normální) neprobíhá komunikace tváří tvář hladce. Plné uvědomění si svého stigmatu zažívá jedinec, když ho rodinný kruh nedokáže chránit, zpravidla jím bývá nástup do státní školy. „Je zajímavé si povšimnout, že čím více je dítě „handicapované“ tím větší je pravděpodobnost, že je posláno do zvláštní školy pro děti jeho kategorie a tím neočekávanější bude jeho konfrontace s tím, jak je vidí velká část veřejnosti. Vyslechne si, že to tak bude mít jednodušší, když bude mezi svými“ [Goffman 2003: 45].

Velmi bolestný příklad setkání se svojí stigmatizací nám poskytla Sára, (matka tří dětí): *„Já, když jsem šla do první třídy, tak já jsem měla hodnou paní učitelku, měla jsem ji asi dva roky a byla strašně hodná. Když mi děti nadávaly, seš cigánka nebo prostě máš blechy a takový, paní učitelka byla moc hodná, že všem před celou třídou říkala, jako že mám čistější hlavu, než kolikrát ostatní děti, že mám mytý vlasy a že prostě to, že jsem snědší, neznamená, že jsem špinavá, smradlavá, takový ty různý věci a byla na mě strašně hodná a když viděla, že mě něco nejde, tak prostě po obědě si mne brala do třídy a doučovala mě“* [14. 7. 2009].

Stigma může být vrozené nebo získané. Vzhledem k našim romským informátorům by se dalo jednoduše říci, že jejich stigma – etnická příslušnost je vrozené, klanové a viditelné prostřednictvím antropologických znaků, které poskytují sociální informaci o stigmatizovaném. A že se stává stigmatem až při kontaktu s jinou etnickou skupinou.

Nicméně, jak ukazují naše data, svoje stigma a to, co sebou přináší, si může žena, jejíž matka je Romka a otec „normální“ Čech, uvědomit až po svatbě s příslušníkem minority, který žije v městské romské komunitě. Bolestně pak prožívá, sama nezdiskreditovaná, jak členové majority nadávají na autobusové zastávce *na cikány*. Jiný příklad v datech ukazuje, že čestné stigma je připsáno české manželce, která se provdala za Roma: „*Mám to snazší, říkají o mně, že jsem jejich, ale já Romka nejsem*“ [Levínská 2009a: 79]. Stigma je tedy prožito a získáno až na základě změny rodinného stavu a lokality. Člen majority může posunovat svoje mínění o míře zdiskreditovatelnosti příslušníka minority na základě „dobrých“ dlouhodobých vztahů s rodinami starousedlíků, takže výchozí hodnoty svého schématu CIKÁN uplatňuje pouze na neznámé a nově přistěhované Romy.

Jak píše Goffman, identita ega je pociťovaná identita, subjektivní pocit vlastní situace, vlastní kontinuity a charakteru v závislosti na různých sociálních interakcích. Stigmatizovaný zažívá ohledně vlastního já ambivalentní pocity. Vzhledem k zjevněji stigmatizovanému než je on, se staví do stejné pozice jako „normální“ k němu [Goffman 2003: 54]. Tato distanciacie je ovšem řadou badatelů z majority mylně interpretována za reziduum kastovního systému a neschopnost politické shody mezi jednotlivými členy stigmatizované skupiny. Společně s Goffmanem můžeme sledovat separaci od zjevněji identifikovatelných spolutrpiteľů, sledovat ambivalenci identity, kdy stigmatizovaný chce ukázat, že je „normální.“ Bolestnost situace si lze uvědomit, když kupříkladu jedna naše informátorka – vlivná romská žena povytáhla svoji halenku se slovy: „*Podívej se, vždyť já jsem bílá*“ [Levínská 2009a: 83].

Romové v české škole

V současné době Česká republika čelí obvinění z roku 2007 Evropského soudu pro lidská práva za diskriminaci Romů v přístupu ke vzdělávání. Namísto obvyklé základní školní docházky, získává významný počet romských dětí vzdělání v základních praktických školách, dříve zvláštních.³ Ve snaze ospravedlnit se, jsou Ministerstvem školství a tělovýchovy a Ministerstvem práce a sociálních věcí iniciovány výzkumy týkající se situace menšin a Romů v české společnosti. Díky statistickým výzkumům realizovaných

³ Zvláštní školy byly formálně zrušeny Novým školským zákonem 561/2004 Sb. Byly přejmenovány na základní školy praktické. Z těchto škol je možné podávat přihlášky na běžné školy, nicméně obsah probírané látky neumožňuje úspěšné studium na středních odborných školách a gymnáziích. V těchto školách probíhá výuka dle Rámcového vzdělávacího programu upraveného pro žáky s lehkým mentálním postižením (RVP ZV LMP).

GAC, s.r.o. [2009] *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance Romských žákyň a žáků základních středních škol v okolí Romských vyloučených lokalit* zjišťujeme, že 2/3 romských dětí absolvuje docházku v praktických školách oproti 2% „běžné populace“. Tato studie, přestože deklaruje i kvalitativní analýzu, neukazuje na problematiku ghettoizace škol v blízkosti vyloučených lokalit a neřeší mechanismy přerazování žáků a žákyň do praktických škola a jejich selhávání během školní docházky.

Člověk v tísní [2009] zaštitil rozsáhlou kvalitativní studii, kterou provedla Pedagogická fakulta Ústí nad Labem, v čele se Zdeňkem Svobodou a Petrou Morvayovou (a rozsáhlým týmem odborníků), *Analýzu individuálního přístupu pedagogů k žákům se speciálními potřebami*. Ve studii jsou analyzovány školní vzdělávací programy, postoje pedagogů, jejich omezení a možnosti. Ve srovnání s naším výzkumem, jehož ohnisko leží v interpretaci pohledu romských aktérů, se zde setkáváme s pohledem zástupce institucí. Kupodivu učitelé a romští rodiče jsou nespokojeni ve stejných momentech, problematická jsou vzájemná komunikační nepochopení na základní škole, zážitek úspěchu na základní škole praktické, potřeba žáků se specifickými potřebami intenzivnější podpory ze strany učitele. Shodně s uvedenou studií se domníváme, že vyšší nároky na učitele jsou podmíněny nižším počtem dětí ve třídě, což je jeden ze stěžejních nedostatků školy základní. Analýza Člověka v tísní [2009] obsahuje doporučení, která jsou směřována k intenzivnější spolupráci mezi pedagogy, rodiči, terénními sociálními pracovníky a k vytváření podmínek pro třídy s nižším počtem žáků na základních školách; klade důraz na komunikační strategie.

Historická zkušenost našich informátorů se školou je naprosto odlišná než naše „česká“, neřku-li naše „akademická“. Tak například třicetiletá Alice, naše průvodkyně romskými komunitami v lokalitě v západních Čechách podává svědectví o svých negramotných prarodičích, kteří přišli do poválečných Čech ze Slovenska a o tom, že její matka,absolvovala zvláštní školu a ona samotná šla v jejich stopách. Ze své zkušenosti hají současné rodiče, kteří se neubrání zavedené tradici a nechají přeradit děti na základní školu praktickou: „*Naše generace, ještě to dojíždí, že někdy to ty děti nezvládají, tak než aby se trápily, tak rodiče řeknou: naše máma byla, my jsme byli a tak zase špatná není*“ [Alice 22. 7. 2010].

Otázkou je, proč je pro rodiče tak těžké udržet děti na škole základní a tak „uvolňující“ přeradit dítě na školu praktickou. V diskursu vědců zabývajících se Romy a jejich vztahu ke vzdělání se operuje tvrzením, že pro Romy vzdělání nemá žádnou hodnotu, nedomníváme se, že je toto tvrzení nějak přínosné a osvětlující danou situaci. Odpověď na naši otázku hledáme prostřednictvím zaměření se na interpretace interakčních situací a na způsoby primární socializace s ohledem na školu.

Kulturní konflikt: úcta versus hanba

Řada autorů se shoduje na tom, že rodina je pro Romy často jedinou základní institucí, která jim umožňuje přístup k socio-ekonomickým zdrojům [Bittnerová 2010b]. Rodina koneckonců poskytuje primární socializaci majoritním i minoritním dětem. Enkulturační prostřednictvím školy, proces, kdy se člověk stane dospělým a v rámci majoritní kultury získá společenskou úctu, není našimi informátory vnímána jako ta „pravá“. Z analýz vyplývá, že úcta, kterou člověk – Rom má bez ohledu na věk, se nám jeví jako jeden z oněch „tematických“ kulturní konceptů, jak jsme zmínili výše [Bittnerová 2010b]. Úcta v tomto smyslu náleží dítěti i dospělému. Úctu člověk zažívá ve společenství rodiny, která je v hierarchii kategorií u Romů velmi vysoko.

Další formou udržování úcty je *neztratit tvář na veřejnosti*. Zde ovšem dochází k zásadnímu kulturnímu konfliktu, protože majoritní instituce školy silně operuje s motivem hanby, trestu, zostuzení před skupinou sobě rovných, kterýžto „kód“ je zaváděný zejména při vstupu dítěte do školy, jak dokládají naše současné i starší výzkumy [Doubek 1995]. Česká škola jako by byla postavena na určitém odříkání si úcty, aby ji jedinec mohl obdržet na základě absolutoria školy (např. zkoušení jako určité dočasné ponížení, které se každý učí snést). Tato dichotomie – vlastní úcty v rodině a odkládání úcty v majoritě – se zdá být pro naše informátory nepřijatelná, v konceptuálním smyslu se on/ona s úctou rodí, nezískává jí v procesu socializace. Romská kultura mu nepomůže interpretovat „správně“ tento tlak ze strany instituce a vstup dítěte do školních institucí je pak prožitkem určité nezprostředkované hanby.

Významný koncept socializace přinesl Marcel Mauss ve své eseji „*Les techniques du corps*“ [1934], který považuje tělo za první nástroj používaný jedincem. Způsob lidského zacházení s tělem není nic „přirozeného“, ale je výsledkem enkulturační. V dospělém věku jedince se nedá hovořit o nějakém přirozeném pohybu, ale o kultuře těla, jeho pohybu, užití. Tělesná činnost je výsledkem nápodoby a ta souvisí s prestižností konkrétního zacházení s tělem v dané společnosti [Bittnerová, Doubek, Levínská 2010]. Domníváme se, že disciplinace těla ve škole je vzhledem k dichotomii vztahu ke vzdělávání, který naši romští informátoři vyjadřují, velmi problematická.

Rodina nebo škola

Bittnerová [2010b], která hledá vnitřní povahu rozporu mezi kulturou Romů ve vyloučené lokalitě a kulturou majoritní společnosti, identifikovala schema diskontinuity, které se pravidelně opakovalo v diskurzu našich informantů; určitou permanentní disjunkci mezi ŠKOLOU A ŽIVOTEM ČI RODINOU.

Nejlépe tento koncept diskontinuity školy a rodiny vidíme na příkladech dospívajících dívek, které mohou studovat, dokud nemají přítele a na matkách, které si doplňují vzdělání, jehož v dětském věku kvůli okolnostem nedosáhly.

Chce-li mladý člověk absolvovat střední vzdělání, musí se odřeknout partnerského života. Naše informantka Karla: „ona ... chodí *do školy, dobrý a pak jde do lesa a pak se stane zázrak* (ve smyslu, že dívka otěhotní) a *se školou je konec*.“ Věřit dítěti, přesněji dceři, v oblasti vzdělání vlastně vylučuje partnerský život, resp. rodičovství. Jeden z prvních příkladů o zabráňování dospívání, nám poskytla matka romského chlapce, která „uměle“ prodlužovala jeho dětství, aby mu umožnila studium na střední škole [Levínská 2009b].

Zanedbávání rodiny v důsledku sebevzdělávání odsuzují členové komunity, ale jak se zdá, paradoxně ani učitelé neposkytnou rodiči podporu a projevují tak sdílení stejného schematu. Naše informantka Alice se dozvěděla od asistentky pedagoga hodnocení třídní učitelky, týkající se její neúčasti na třídní schůzce: „*No, to je vidět, že ji dítě takle prospívá, když matka dělá kariéru a takový narážky, že nejsem schopná se postarat o svůj dítě, že neumí náso-bilku*.“

Jediný okamžik, kdy jsme zažili propojení rodiny a školy byla situace, když si tři romské ženy doplňovaly devítiletou školní docházku a školní diskurz doslova vstoupil do jejich domácností. Matky se s dětmi vzájemně učily, pomáhaly si při psaní domácích úkolů, považovaly by za selhání, pokud by se vrátily se špatnými známkami, nicméně ani tato zkušenost jim nezabránila, aby iniciovaly přerazení svých dětí do základní praktické školy [srov. Levínská 2009c, Bittnerová 2010b].

Komunikace na základní a praktické škole⁴

Během našeho výzkumu jsme se pravidelně setkávali s tím, že si romští informátoři ohledně základní školy opakovaně stěžovali na rychlé tempo, nepodporující učitele, nespravedlivé hodnocení, nedostačující a nevhodnou komunikaci, rodičům chyběl respekt ze strany učitele [Doubek, Levínská, 2010]. Naopak na praktické škole zažívali pocit úspěchu [Člověk v tísní 2009; Bittnerová, Doubek, Levínská 2010], přijetí učiteli i spolužáky, kteří často pocházejí z romské minority, někdy označované jako *naši* jindy jako *cizí*.

Základní škola se z pohledu jejich čerstvých absolventů zdá jako velmi nehostinné místo, kde člověk musí především nějak přežít svou povinnou škol-

⁴ Uvedené příklady jsou většinou publikovány monografií *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*, ze které tento článek vychází.

ní docházku. Místo, kde se jedinec dennodenně setkává se svým stigmatem, pokud se mu nezdaří od něj odpoutat pozornost či nesdílí-li jej pouze se stigmatizovanými. Může zde být zraněn duševně i tělesně nejen spolužáky, ale i učiteli. Definice základní školy jako instituce s povinnou docházkou, je prožívána značně bolestně a přitom jde jen o to PROJÍT ji. Nejistota z prostředí základní školy, která je vnímána jako místo, kde je jedinec zdiskreditován, se projevuje nejistotou v komunikaci. Stížnosti na vzájemnou komunikaci podávají romští rodiče i učitelé.

Klíčová je vlastní zkušenost rodičů s procesem stigmatizace při nástupu na základní školu. Rodiče předjímají, že stejně jako oni, tak i jejich děti se zde setkají se svojí hanbou, s něčím za co se mají stydět, že se naplno střetnou s majoritním schematem ŠPINAVÉHO CIGÁNA. Budou-li mít jejich děti štěstí, tak učitel/ka dokáže eliminovat proces stigmatizace na nejnižší možnou míru, v opačném případě však učitel/ka tento proces podpoří. Uvedená předjímání přináší dětem i rodičům nejistotu v interakčních situacích [Goffman 2003] a jsou citliví i na velmi jemné projevy, které by mohly být založeny na zpětně čteném diskriminujícím schematu. Na základě opakované zkušenosti v jednotlivých generacích velká část rodičů sdílí interpretační schema ZLÁ UČITELKA. ZLÁ UČITELKA JE ZASEDLÁ NA CIGÁNY A DUPE NA NĚ. Komunikaci takové učitelky s rodiči charakterizuje přístup, který v sobě kombinuje odpor, chlad a formální jednání, který je čten jako NEZÁJEM.

Interpretují-li romští rodiče učitelčino jednání a řeč⁵ jako NEZÁJEM ČI DUPÁNÍ ZLÉHO UČITELE, mají tendenci reagovat podle vlastních kulturních konceptů: jakmile je člověk ponížen, má právo dostat vztek, který nelze kontrolovat a celá situace může přerůst v AFEKTY, tj. nezadržitelný amok, u kterého není nikdy daleko k fyzickému konfliktu.

Eva: „Mně nic nedokáže vytočit víc, než když někdo mlčí. Já se hádám a ten učitel mlčí.“

Sára: „Tohle dělá Markova učitelka. To mám ještě větší vztek“ [15. 7. 2009].

Když je někdo v AFEKTU, znamená to z hlediska aktéra fyzicky hluboce prožívané ponížení, na které jedinou adekvátní reakcí je fyzická obrana – reakce nazývaná aktéry PRŮPLESK. Máme zde tedy interpretačně reakční síť, kdy na DUPÁNÍ učitele, který DUPE, aby se CIGÁNA zbavil se odpovídá PRŮPLESKEM. Celá tato situace je pro matky velmi nepříjemná a nežádoucí a tak přebírají iniciativu do vlastních rukou a rozhodnou pro přeražení dítěte samy. V pojmové síti je tak opakem AFEKTŮ schema KLIDU NA PRAKTICKÉ ŠKOLE. *„To je právě to, ty afekty a pak jsem si říkala, já ty děti raději přeřadím do tý praktický*

⁵ Které ovšem mohou z hlediska učitele samého znamenat něco jiného než jak jsou interpretovány, za mlčením mohou být skryty rozpaky, obrana, neschopnost se správně hádat.

a tam je to trošku víc v klidu, já nevím, jestli je to tím, že nás tam trochu znají“ [Sára 15. 7. 2009].

Jednou z praktických realizací výše zmíněného ponížení může být PŘETRÁSÁNÍ, kdy učitelka mluví o hodnocení a slabostech jednotlivých dětí přede všemi rodiči.

Alice: *„Já třeba konkrétně na ty třídní schůzky, tam jsem byla tak dvakrát a viděla jsem, jak jako tam se přetřásá další dítě před rodičem, jako dalších rodičů, že jako kdyby kárala rodiče za jeho dítě.“*

NEZÁJEM, AFEKTY, PRŮPLESKY, STÍŽNOSTI, PŘETRÁSÁNÍ, které tvoří určitou konceptuální síť „uličky hanby“, jak je škola často v celku interpretována a která vede rodiče k zvažování jiné varianty vzdělávání než na konkrétní základní škole. Bohužel obvykle je dítě přeraženo do školy praktické⁶.

Rodiče praktické školy oceňují z různých důvodů, které tak či onak negují výše zmíněné pojmové schema. Uvádějí, že na praktické škole se jejich dětem i jim učitelé/lky věnují, v látce postupují pomalu a čeká se i na toho úplně posledního. Učitelé praktických škol se podle našich informátorů vyznačují tím, že se nebrání, ba dokonce vyhledávají komunikaci s romskými rodiči a vzniklé problémy řeší v rámci školy za spolupráce rodiny. Rodiče tedy chování učitelů na praktických školách interpretují jako ZÁJEM A STAROST O DÍTĚ. Soutěživost a napínavé hodnocení běžné základní školy jim neschází. A přestože třeba není vše podle jejich představ, nemají pocit, že by s nimi učitelé komunikovali asymetricky, naopak pomalé tempo, chválu, která je pro každého, komunikaci s celou rodinou interpretují jako PŘIJETÍ A RESPEKT.⁷

Závěr

Pro porozumění kulturním konfliktům mezi majoritou a romskou minoritou v české škole je třeba pochopit problematiku distanciacce, která se Romům připisuje jako kulturní znak v kontextu stigmatizace a široce distribuované ideologie nerovnosti v české společnosti. Konflikty zde vycházejí z chybně interpretovaných vzájemných kroků, zejména hodnocení ve škole v kontextu odlišných kulturních konceptů hanby a osobního pedagogického vztahu, odlišné interpretace školy jako instituce a institucionálního vztahu škola – rodina. Tyto konflikty dále fortifikují nešťastné schematické interpretační struktury obou stran.

⁶ Úlohu praktické školy někdy přebírají určité základní školy, kde je též méně dětí a scházejí se zde romské děti.

⁷ Ústředním rysem stigmatizovaného člověka je „přijetí“; může se stát, že jeho reakce na odmítnutí, které se mu od druhých lidí dostává, je zjištění, že k svému chování mají druzí oprávnění a může se snažit svoji situaci napravit [Goffman 2003: 17].

Romská problematika potřebuje být řešena vyváženým způsobem, je třeba zohlednit kulturní hledisko, socioekonomické hledisko a hledisko lidských práv [Weinerová in Uherek 2006]. V našem mikroskopickém pohledu stačí, když učitel zaujme patřičný komunikační postoj a dokáže vyjádřit rodičům i dětem na prvním místě podporu, pochopení, respekt. Goffmanovo *Stigma* ukazuje komunikační způsoby, které stigmatizovaného urážejí, jako je neomalené zasahování do intimity jedince, zaujímání postoje na základě jeho znevýhodnění a pomíjení atributů, v nichž jedinec neselhává. Učitelé často vyjadřují přesvědčení, že se snaží dívat na všechny děti stejně, spravedlivě, ale tato představa vychází z mechanistického pojetí disciplíny 17. století, jak ji představuje Foucault [2000], kdy tělo je zcela podřízeno časovému a prostorovému rozvrhu instituce a tak je zajištěna základní disciplína, jejímž vrcholem je škola jako stroj na učení [Foucault 2000: 239]. Základem učitelova přístupu by měla být individuální komunikace a hodnocení dítěte by mělo probíhat s přihlédnutím na širší kontext, rodinný background.

Přínosné by bylo, kdyby se učitel obrátil k ideologii „staré gardy“, jak o ní píše Kučera⁸ [1994: 41], představoval by kulturu a vůči svým žákům by zaujal kmotrovské stanovisko, které umožňuje vidět v nich budoucí dospělé, kteří se budou podílet na životě místní komunity, aniž by rezignoval na postavení učitele jako představitele určité autority.

Literatura

- Bittnerová, D., Doubek, D., Levínská, M. 2010. *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. Praha: Ermat, s. r. o. rkp v tisku.
- Bittnerová, D. 2010b. *Výchova a vzdělávání ve vyloučené lokalitě – odpověď na nabídku majority*. In Michalík, B (ed.). *Dynamika akulturácie na etnickej hranici*. Nitra: Univerzita Konstatína Filozofa 2010. 11 s. rkp. v tisku.
- Bourdieu, P. 1999. *Teorie jednání*. Praha: Karolinum.
- Člověk v tísní. 2009. *Analýza individuálního přístupu pedagogů k žákům se speciálním vzdělávacími potřebami*. [online] Praha: MŠMT, duben 2011 <www.msmt.cz/uploads/.../ANALYZA_INDIVIDUALNIHO_PRISTUPU.PDF>
- D'Andrade 1994. Schemas and motivation. in D'Andrade, R. G. – Strauss, C. *Human motives and cultural models*. Cambridge: Cambridge University Press.

⁸ Sjednocujícími prvky ideologie staré gardy a venkovskosti jsou: vztah s rodiči založený na úctě ke škole a respektující její přesah za rodinu a komunitu, ze strany učitelů jednak potvrzení tohoto přesahu, jednak znalost milieu žáků do několika generací; vzhledem k žákům silný náboj morální výchovy, relativně bez prvků psychologizace či psychopatologizace v moderním institucionálním slova smyslu, ale spíše s výhradami vůči charakteru, netolerování; pohled na děti jako na (budoucí) dospělé osoby; vztah někdy velmi osobní, možná až zaujímání jakési kmotrovské role [Kučera, 1994: 41].

- D'Andrade, R. G. – Strauss, C. 1994. *Human motives and cultural models*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Doubek, D. 1995. Vztah, řeč, forma a sociální svět první třídy. In Pražská skupina školní etnografie. 1. třída: příloha závěrečné zprávy o řešení grantového projektu GAČR 406/97/0870. Praha: PedfUK [online]. <http://userweb.pedf.cuni.cz/~www_kpsp/etnografie/vyzkum/4/doubek.pdf>
- GAC, spol. s r. o. 2009. *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žáků a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit*. [online] Praha: MŠMT, duben 2011 <http://www.msmt/uploads/Skupina_6/VZDELANOSTNI_DRAHY.pdf>.
- Goffman, E. 2003. *Stigma: Poznámky o způsobech zvládání narušené identity*. Praha: Slon.
- Foucault, M 2000. *Dohlížet a trestat*. Praha: Dauphin.
- Jakoubek, M. 2005. *Romové. Konec (ne)jednoho mýtu*. Praha: Socioklub.
- Kahn, J. S. 1989. Culture: Demise or Resurrection? In *Critique of Anthropology* 9: 5 – 25.
- Keesing, R. M. 1987. Models, Folk and Cultural: Paradigms Regained? In Holland, D., Quinn, N. *Cultural Models in Language & Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kučera, M. 1994. Popisy žáků: typy nebo stereotypy? In PSŠE. *Typy žáků*. Praha: Nadace školní etnografie a kvalitativního výzkumu, 1 – 42.
- Lakoff, G. 1990. *Women, Fire and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Lakoff, G., Johnson, M. 1980. *Metaphors We Live By*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Langhamrová, J., Fiala, T. 2008. Současná charakteristika romské populace a projekce jejího vývoje do roku 2050. In Jakoubek, M., Budilová, L.(eds.). *Romové a Cikáni – neznámí i známí. Interdisciplinární pohled*. Voznice: Leda.
- Levínská, M. 2009a. Eliška (Nejsme všichni stejní). In Bittnerová, D., Moravcová, M. *Etnické komunity Elity – Instituce – Stát*. Praha: Fakulta humanitních studií UK v Praze, 67 – 84.
- Levínská, M. 2009b. Potřeba „vzdělávat se“ romských klientů SIM. In Bittnerová, D. *Vzdělávací potřeby sociokulturně znevýhodněných*. Praha: Ermat Praha, s. r. o., 177 – 222.
- Levínská, M. 2009c. Vzdělání a odříkání. In Švarcová, E., Štindl, P., Iljuk, B. (eds.). *Etické a psychologo-pedagogické aspekty práce s dětmi s odlišného sociokulturního prostředí*. Hradec Králové: Gaudeamus UHK s. 88 – 92.
- Mauss, M. 1934. Techniques of the Body. In Mauss, M. *Economy and Society*. London: Routledge.
- Podlaha, B. Jakoubek, M. 2004. Hrst poznámek ke strukturaci romské osady na východním Slovensku. In Jakoubek, M., Hirt, T. *Romové: Kulturologické etudy*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk s.r.o.

- Rodseth, L. 1998. *Distributive Models of Culture. A Sapirian Alternative to Essentialism*. In *American Anthropologist*, 100 (1): 55 – 69.
- Sekyt, V. 2004. Romské tradice a jejich konfrontace se současností (Romství jako znevýhodňující faktor). In Jakoubek, M., Hirt, T. *Romové: Kulturologické etudy*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk s. r. o.
- Shweder, R. A. 1995. Anthropology's Romantic Rebellion against the Enlightenment, or there is more to Thinking than Reason and Evidence. In Shweder, R. A., Le Vine, R. A. *Culture theory. Essays on Mind, Self and Emotion*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shweder, R. A. 2001. Rethinking the Object of Anthropology and Ending Up Where Kroeber and Kluckhohn Began. In *American Anthropologist*, 103 (2): 432 – 446.
- Schwartz, T. 1978. Where Is the Culture? Personality as the Distributive Locus of Culture. In Spindler, G. P. (ed.). *The Making of Psychological Anthropology*. Berkeley: University of California Press, 419 – 441.
- Sperber, D. 1985. Anthropology and Psychology: Towards an Epidemiology of Representations. In *Man*, 20: 73 – 89.
- Strauss, C. 1994. Models and motives. In D'Andrade, R. G., Strauss, C. *Human motives and cultural models*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strauss, C., Quinn, N. 2003. *A cognitive theory of cultural meaning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Quinn, N., Holland, D. 1987. Culture and Cognition. In Holland, D., Quinn, N. *Cultural Models in Language & Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weinerová, R. 2006. Romistika a Etnologický ústav AVČR. In Uherek, Z. (ed.). *Kultura – společnost – tradice*. Praha: EÚ AVČR, 109 – 130.

Autori

Dana Bittnerová, PhDr. CSc.
 David Doubek, Mgr., PhD.
 Markéta Levínská, Mgr., PhD.
 Karlova Univerzita v Praze
 Pedagogická fakulta
 Katedra psychologie
 Myslíkova 7
 110 Praha 1
 dana.bittnerova@seznam.cz
 david.doubek@gmail.com
 marketa.lev@gmail.com